



ISSN Eletrônico: **2525-5908**

www.revistafarol.com.br

As políticas educacionais para a educação do campo: uma estratégia imperialista para silenciar a luta contra a hegemonia capitalista

Silmar Oliveira dos Santos

As políticas educacionais para a educação do campo: uma estratégia imperialista para silenciar a luta contra a hegemonia capitalista

Silmar Oliveira dos Santos¹

RESUMO: O presente artigo trata sobre as políticas educacionais voltadas para a educação do campo e nesse contexto analisa as ações desenvolvidas pelos organismos internacionais de financiamento, com destaque para as ações do Banco Mundial, na formulação dessas políticas para o fortalecimento do capital. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que utilizou como método de análise o materialismo histórico-dialético tendo em vista que esta abordagem permite a compreensão do fato estudado em sua totalidade integrando a parte (fenômeno estudado) e o todo (teoria). Na elaboração desse artigo averiguou-se nas políticas educacionais destinadas para a educação do campo a existência e dominação do imperialismo que por meio dessas políticas procura silenciar a luta dos sujeitos do campo contra a hegemonia capitalista.

Palavras-chave: Educação do campo. Imperialismo. Capitalismo.

Educational policies for education of the field: an imperialist strategy to silence the fight against capitalist hegemony

ABSTRACT: This article deals with educational policies focused on the education of the countryside and in this context analyzes the actions developed by the international financing organizations, especially the actions of the World Bank, in the formulation of these policies for the strengthening of capital. It is a bibliographical research that used as a method of analysis the historical-dialectical materialism, considering that this approach allows the understanding of the fact studied in its totality integrating the part (studied phenomenon) and the whole (theory). In the elaboration of this article it was verified in the educational policies destined for the education of the field the existence and domination of the imperialism that through these policies that seeks to silence the fight of the subjects of the field against the capitalist hegemony.

Keyword: Education of the field. Imperialism. Capitalism.

INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar uma discussão introdutória sobre as políticas públicas educacionais voltadas para a educação do campo, para isso foi realizada a delimitação das principais políticas educacionais direcionadas às escolas do campo, analisando criticamente as origens dessas políticas, seus objetivos, o contexto histórico, político e econômico em que foram implantadas. O objetivo primordial é compreender e destacar as relações de dominação existentes nas políticas educacionais para a educação do campo,

¹ Graduada em pedagogia, Pedagogia técnica da Rede pública municipal de Educação. Pesquisadora do grupo de pesquisa CEMEHIA – UNIR, Rolim de Moura, Rondônia. E-mail: silmaroliveirasantos@hotmail.com.

causadas pelo imperialismo que se infiltra de maneira taciturna por meio dos organismos internacionais de financiamento nessas políticas.

Esse estudo foi produzido por meio de pesquisa bibliográfica em autores que tratam sobre o capitalismo, imperialismo e as políticas públicas da educação do campo, possibilitando a ampliação dos estudos, visto que as políticas públicas acompanham o desenvolvimento histórico da sociedade e perpassa pelos aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais.

O enfoque metodológico foi realizado no materialismo histórico dialético, método este que permite compreender um fato social em sua totalidade e a partir dessa compreensão possibilitar uma intervenção transformadora. Souza (2014) explica que o método dialético possibilita interpretar a realidade objetiva e subjetiva em termos das categorias: totalidade, contradição, ideologia e práxis. Com o método dialético é possível alcançar o verdadeiro conhecimento, pois ele se aplica à totalidade da matéria, do universo, da sociedade e do pensamento humano.

Para o desenvolvimento desse trabalho inicialmente abordou-se sobre como os organismos multilaterais estão presentes nas políticas educacionais, com ênfase ao Banco Mundial que é uns dos principais representantes do imperialismo. E que utiliza das políticas e programas educacionais para o cumprimento de anseios do capitalismo.

Em seguida busca-se analisar alguns programas e políticas desenvolvidos na educação do campo, e expor como foram instituídos e como são financiados.

E por fim trata-se sobre os reais propósitos que estão por trás dos objetivos das políticas e programas educacionais voltados para a educação do campo.

Metodologia

O enfoque metodológico desse trabalho é no materialismo histórico dialético, pois esse método permite compreender um fato social em sua totalidade e a partir dessa compreensão possibilitar uma intervenção transformadora. Onde é realizada uma análise de totalidade, dialetizando o particular, no caso em questão as políticas voltadas para a educação do campo, com o universal. De acordo com a demarcação de Frigotto (2000, p. 73):

A dialética materialista histórica enquanto uma postura, ou concepção de mundo; enquanto um método que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade e enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na

busca de transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica.

Como instrumentos de coleta utilizou-se: a pesquisa bibliográfica e análise documental.

A pesquisa bibliográfica foi pautada em materiais que tratam sobre a educação do campo e as políticas públicas destinadas a ela. Após fez se a leitura e estudos destacando os pontos principais, que foram utilizados como suporte teórico para a redação do trabalho.

A pesquisa documental foi realizada, por intermédio da análise de leis, portarias, decretos, resoluções, diretrizes e análise de dados do Censo Escolar. Nesse último item foi importante para averiguar e confirmar o quantitativo de escolas do campo que foram fechadas e a quantidade de alunos que moram no campo e são transportados para estudar na cidade.

O Banco Mundial como principal agência do imperialismo na educação do campo

Ao longo da história do Brasil, percebe-se que a educação nunca foi uma prioridade, sempre marcada pela exclusão. O direito à educação estava nas mãos das classes dominantes, dos detentores do poder. Os camponeses, negros, índios e as mulheres eram excluídos desse direito.

E se tratando da educação do campo a situação é ainda pior, por motivos, econômicos, políticos e socioculturais. Devido as atividades desenvolvidas no campo serem em sua maioria braçais onde o uso da força é mais evidente e de acordo com a oligarquia agrária para o desenvolvimento dessas atividades não era necessária a escolarização, construiu-se o preconceito de que pessoas da zona rural não necessitam de estudos (LEITE apud Souza, 2014).

A educação do campo sempre utilizada como manobra de interesses, ganhou destaque em 1920, porém essa visão de importância não era propriamente pensando na educação do campo, mas utilizando-a como estratégia para conter o grande fluxo migratório do campo para a cidade, devido a busca de trabalho nas indústrias.

Desde os anos de 1920 se estendia e se fortalecia a migração dos camponeses para a cidade, em busca de trabalho na indústria. As cidades inchavam e os problemas sociais se tornavam cada vez mais graves. Essa preocupação com a migração campo-cidade foi um dos fatores que despertaram o interesse de intelectuais burgueses e de setores das oligarquias rurais e os levaram a enxergar a educação do campo. A migração dos camponeses para a cidade incomodava as classes dominantes urbanas, além

dos altos índices de analfabetismo, que envergonhavam o País, especialmente os intelectuais (SOUZA, 2010, p. 104).

A educação deveria ter como objetivo primordial a disseminação dos conhecimentos historicamente construídos, mas ao contrário ele é utilizada enquanto projeto de disciplinamento, visando acalmar a população que representa ameaças ao capitalismo.

Todo esse processo pelo qual passou a educação do campo, relegada, excluída, utilizada como manobra política, ao longo do tempo construiu um preconceito em relação a educação do campo e aos sujeitos que fazem parte dela, que se manifesta até os dias atuais. De acordo com Arroyo (2007), existe a idealização da cidade como um lugar mais avançado, onde acontece a expressão da dinâmica política, local onde a ação da cultura é mais evidente. É na cidade que vive a classe burguesa que exige educação de qualidade para seus filhos. Toda essa idealização da cidade corresponde uma visão que age negativamente para o campo, como lugar de atraso e de tradicionalismo cultural. É nessa visão que são inspiradas as políticas públicas educacionais e a maior parte das legislações.

Essa perspectiva negativa e preconceituosa com relação ao campo corroborou para o enraizamento das ações capitalista nas políticas públicas para a educação do campo.

De acordo com Souza (2014), no século XX Lênin conceitua o imperialismo como fase superior ao capitalismo no qual é realizada a fusão dos bancos com a indústria originando o capital financeiro. O imperialismo é definido por Lênin:

Se tivéssemos de definir o imperialismo da forma mais breve possível, diríamos que ele é a fase monopolista do capitalismo. Esta definição englobaria o essencial, porque, por um lado, o capital financeiro é o resultado da fusão do capital de alguns grandes bancos monopolistas com o capital de grupos monopolistas de indústrias: e, por outro lado, porque a partilha do mundo é a transição de política colonial que se estende sem obstáculos às regiões ainda não apropriadas por qualquer potência capitalista, para a política colonial da posse monopolizada de territórios de um globo inteiramente partilhado (LÊNIN, 1987, p. 87 e p. 88).

Com a justificativa da necessidade de modernizar o país e para isso seria primordial a transformação da escola, por meio da qualificação e adequação da mão de obra, na década de 1990 foi iniciada uma reforma educacional implantada visando os preceitos das necessidades do capitalismo, que conforme destaca Souza (2014), passava por uma crise cíclica, e para superar essas crises o capitalismo utiliza as mais diversas estratégias de dominação para assegurar mais lucros e maior sobrevivência. Uma das estratégias que o capitalismo disseminou pelo mundo na década de 1990 como uma forma de reestruturação foi o capitalismo

conhecido como neoliberalismo. Que é a materialização do imperialismo em sua fase superior.

Para sustentar esse sistema que se assemelha a uma metamorfose por parte do capitalismo, no qual a cada crise se transforma e se fortalece para continuar assegurando o lucro e continuar ou até mesmo fortalecer sua alienação sobre as massas, o imperialismo segundo Souza (2014, p. 120), “além de tentar reestruturar uma nova ordem econômica e política cria uma nova ordem cultural que ganha materialidade nas ideologias impostas por meio de suas agências multilaterais”. Agências essas que são organizações mundiais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização Mundial do Comércio (OMC), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD).

É nessa conjuntura, de acordo com Pereira (2010, p. 260), “que o Banco Mundial age, desde as suas origens, ainda que de diferentes formas, como um ator político, intelectual e financeiro, e o faz devido à sua condição singular de prestador, formulador de políticas, ator social e veiculador de ideias...”.

Criado em 1944 e em operação desde 1946 com a finalidade do desenvolvimento econômico o Banco Mundial passou a realizar financiamentos para os países semicoloniais e em contrapartida determina linhas e normas a serem cumpridas por esses países.

O Banco mundial é considerado uma das principais agências responsáveis pela difusão das ideologias imperialistas, que utiliza das políticas públicas educacionais para aumentar seu domínio, manter seu controle sobre as classes, formar mão de obra polivalente e flexível às exigências do mercado.

Percebe-se que grande parte das políticas desenvolvidas em nosso país são financiadas pelo Banco Mundial e se tratando de educação do campo essa influência é ainda mais acentuada. Conforme afirma Souza (2014), a maioria das políticas desenvolvidas pelo Estado, voltada para a educação do campo, segue ordem ditada pelo imperialismo, representado pelo Banco Mundial e por outros organismos reguladores, com intuito de impedir o avanço das organizações e movimentos dos sujeitos do campo.

Pois uma escola do campo que estimule e fortaleça a organização dos sujeitos do campo por meio de movimentos sociais vai contra a atual estrutura hegemônica.

Sendo assim, ela se coloca numa relação de antagonismo às concepções de escola hegemônicas e ao projeto de educação proposto para a classe trabalhadora pelo sistema do capital. O movimento histórico de construção da concepção de escola do campo faz parte do mesmo movimento de construção de um projeto de campo e de sociedade pelas forças sociais da

classe trabalhadora, mobilizadas no momento atual na disputa contra-hegemônica (MOLINA; SÁ, 2012, P. 326).

Dessa forma utilizam a educação do campo e suas políticas para fortalecer a dominação imperialista e ao mesmo tempo ofertam uma educação do campo precária, onde os sujeitos do campo tenham um mínimo de acesso ao conhecimento. E assim a educação tem servido para acalmar as revoltas camponesas e impedir o avanço de suas organizações.

A influência do imperialismo no fechamento e polarização das escolas do campo

Uma das políticas educacionais desenvolvidas no Brasil, em que se percebe a influência imperialista é o grave processo de fechamento das escolas do campo, Freitas e Molina (2010) apresentam dados desse processo, e de acordo com o Censo Escolar, em 2002 existiam 107.432 escolas no território rural. Em 2009, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 83.036, e em 2010 registram a existência de 78.828 escolas, totalizando 28.604 escolas do território rural fechadas num período de 8 anos. Isso significa que mais de nove escolas do campo foram fechadas por dia no Brasil. E de acordo com Zinet (2015) entre os anos de 2013 e 2014 o cenário piorou, foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 escolas fechadas por dia.

As escolas multisseriadas ou unidocentes, são caracterizadas pela reunião de alunos de diferentes níveis de aprendizagem sob a responsabilidade de um único professor. Tais escolas ainda são alvo de críticas pelo fato de a seriação ser considerada por muitos a lógica escolar mais adequada à aprendizagem. Contudo, de acordo com vários pesquisadores, a escola multisseriada se revela uma forma possível e necessária de organização escolar no campo.

Nessas escolas a comunidade ao seu redor é convidada para seu interior e é vista como aliada para enfrentar problemas e construir soluções, é possível perceber uma gestão cooperativa na escola. Essa prática coletiva é aplicada nos processos pedagógicos, pois os alunos não são separados no modelo de seriação e desenvolvem as atividades escolares juntos. Esses valores contribuem para a construção de novas relações sociais fora da escola, diferentemente do capitalismo que prioriza uma cultura fragmentada e individualista.

O perfil da escola do campo multisseriada é contra-hegemônico, por essa razão o sistema capitalista incentiva o estigma onde elas são vistas como significado de retrocesso

para o desenvolvimento do país, tendo em conta o preconceito arraigado em relação ao campo e ao paradigma de que a educação urbana é mais eficaz.

As escolas multisseriadas apresentam uma diversidade de problemas, são eles: infraestrutura precária (falta de energia elétrica, falta de água potável e encanada, falta de saneamento básico, estrutura arquitetônica inadequada, etc.) oferta de merenda irregular, falta de material pedagógico, os índices de repetência e evasão são elevados. E devido a sua localização geralmente ser muito distante e de difícil acesso o acompanhamento pedagógico é raro. O professor exerce a função docente e também desenvolve o trabalho de zelador, merendeiro, diretor, secretário e outros.

Todas essas situações aliadas muitas vezes com a má formação docente, acentuam as intenções do Banco Mundial enquanto representante imperialista que é o fechamento dessas escolas, para o abandono do campo por parte dos camponeses e a predominância dos grandes latifundiários na zona rural.

É evidente que alguns problemas que as escolas do campo multisseriadas apresentam são visíveis também nas escolas urbanas, a exemplo da repetência e abandono. Evidenciando que a falta de investimentos na estrutura física, de materiais e na formação docente são os responsáveis pelo insucesso dessas escolas.

Existe um consenso no discurso dos municípios ao fecharem escolas rurais, que é o custo relativamente mais caro que as urbanas. Isso acontece porque o número de estudantes por sala é menor nas rurais. Além disso, algumas das principais fontes de financiamento dos municípios para a educação estão atreladas ao número de alunos, como é o caso do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação). Dessa forma, quanto menos matriculados, menor é o repasse do Fundeb para os municípios. Os custos, no entanto, continuam parecidos, pois o número de professores permanece praticamente o mesmo, porém com um número menor de alunos; os gastos com manutenção também se mantêm praticamente estáveis.

A educação do campo realmente tem um custo maior, porém é necessário compreender que existem políticas que são mais onerosas, todavia precisam ser desenvolvidas para que exista de fato a igualdade social. No entanto é evidente a constatação da desigualdade entre os alunos de escolas urbanas e rurais. Conforme aponta Zinet (2015). A taxa de frequência média de um adolescente entre 15 e 17 anos em uma escola rural é de 78,3%, enquanto que na cidade o índice é de 84,4%. A taxa de distorção idade-série é outro indicador que mostra que a educação no campo está em situação mais precária. No ensino

fundamental essa taxa é de 19,9% para escolas urbanas e de 33,7% nas rurais, no ensino médio esses índices saltam para 30,6% e 43,5%, respectivamente. Outra grande desigualdade diz respeito à acessibilidade para alunos com deficiência. O índice de escolas públicas com salas de atendimento especial é de 12% na rede urbana e de apenas 0,9% na rural. Esses fatos indicam a necessidade do Estado investir para evitar o fechamento de escolas do campo. Mas o que se observa é o contrário, a preferência em investir em outras ações, a exemplo a polarização.

Com o fechamento das escolas multisseriadas, firmou-se a política de polarização da educação do campo com a construção das escolas conhecidas como polos, centralizadas ou nuclear. É possível perceber dentro dessa política as garras do Banco Mundial. Segundo Souza (2014, p. 165), “ Esse processo iniciou-se por meio de financiamento do Banco Mundial. O Fundescola, nas ações do Projeto de Adequação dos Prédios Escolares (PAPE), lançou aos municípios a proposta de financiar a construção de escolas polos”.

De acordo com Souza (2014) nas décadas iniciais do século XX a intenção das políticas educacionais era fixar os camponeses no campo, utilizando a educação como estratégia para conter o grande fluxo migratório do campo para a cidade, pois esse fluxo superlotava as cidades, que não tinham condições para receber os camponeses advindos do êxodo rural. Porém a partir da década de 1980 a situação foi invertida, e propósito do governo brasileiro a favor dos latifundiários e a mando dos interesses capitalistas era expulsar os camponeses do campo mediante coação com despejos violentos de áreas tomadas de latifúndios. E também por meio do não investimento nas condições de permanência dos pequenos camponeses no campo, por intermédio do fechamento das escolas do campo, e ainda no âmbito educacional o convencimento para que os camponeses abandonassem o campo se fez por meio de instrumentos ideológicos. E a polarização das escolas rurais pode ser considerada parte desses instrumentos.

Para a implantação da polarização da educação do campo vários argumentos foram pontuados para convencer a sociedade que centralizar era a melhor opção. Intensificou-se a ideia que o nível de aprendizagem das escolas multisseriadas era inferior, enfatizou-se os índices de repetência e evasão nessas escolas e a dificuldade de formação para os docentes. Ressaltaram as escolas multisseriadas como algo negativo, já as escolas polarizadas foram destacadas como a solução para os problemas das estruturas precárias, pois as prefeituras receberiam propostas que facilitavam a construção de prédios novos. A formação docente seria mais acessível, e os discentes teriam acesso ao ensino fundamental completo com

professores para as áreas específicas, e que o índice de repetência diminuiria pois seria possível trabalhar nessas escolas com o sistema de seriação.

Com a polarização os alunos passam a ser transportados por longas distâncias para estudar, e para chegarem no horário da aula em diversos casos acordam muito cedo. Acabam passando grande parte do tempo dentro de ônibus precários, sem condições de segurança. Essas situações não contribuem pedagogicamente para uma boa aprendizagem.

A influência do imperialismo no transporte escolar

Com o fechamento das escolas do campo o investimento volta-se para o transporte escolar, onde uma parte é mantida pelas prefeituras e estado e outra parte é financiada pelo governo federal, com recursos provenientes do Banco Mundial. O Ministério da Educação executa dois programas com objetivo do transporte escolar do aluno do campo: o Caminho da Escola que foi criado pela Resolução nº 3, de 28 de março de 2007 e tem como propósito a concessão de linha de crédito para os municípios e estados, junto ao Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) para à aquisição de ônibus de transporte escolar, zero quilômetro, assim como embarcações novas, destinadas ao transporte diário dos alunos da educação básica, transportados da zona rural dos sistemas estadual e municipal. E o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE) que foi instituído pela Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, e inicialmente atendia somente os alunos do Ensino Fundamental, mas a partir da Medida Provisória 455/2009 foi ampliado para toda a educação básica. O objetivo do PNATE é auxiliar estados, municípios e Distrito Federal por intermédio de assistência financeira para aporte do transporte escolar de alunos da área rural. Essa assistência financeira é realizada de maneira automática sem necessidade de convênio. E esse recurso é destinado para manutenção da frota (serviços, peças, pagamento de impostos e taxas e outros) e também para o pagamento de serviços terceirizados para o transporte escolar.

Esses programas foram utilizados pelo governo federal para incentivar os estados e municípios a fecharem as escolas multisseriadas e investirem no transporte dos alunos para as escolas polos e também para transportar alunos do campo para estudarem na cidade.

Um dado significativo que mostra como a política nacional de educação é incentivadora do fechamento das escolas do campo por intermédio do transporte escolar é destacado por Zinet (2015) e segundo pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) aponta que, em 2010, havia o registro de 8,7 milhões de alunos matriculados na

educação básica que residiam no campo, enquanto o número de estudantes matriculados em escolas rurais era de pouco mais de 6 milhões. Ou seja, existiam aproximadamente 2,7 milhões de crianças e jovens que se deslocavam todos os dias do campo até alguma cidade próxima para conseguir estudar. E assim acontece em praticamente todo o território brasileiro, onde investem em transporte escolar ao invés de manter os alunos do campo perto de suas moradias.

O processo de aprendizado é facilitado quando o estudante não necessita sair do seu universo cultural, porém quando ele precisa deslocar-se para estudar em escolas distantes, despenderá de mais energia do que os estudantes da cidade e enfrentará adversidades climáticas, logísticas e ainda corre um risco maior de descontinuidade do transporte. Isso tudo reforça a lógica de desigualdade social no ensino.

Diante dessa conjuntura o mais prejudicado é o aluno, que é transportado em condições desumanas e sem nenhuma segurança e passam por diversas situações inconvenientes. Uma dessas situações são os pontos de espera. O transporte escolar comumente é realizado somente nas rodovias e linhas vicinais, e em muitos casos os alunos que moram em travessões ainda necessitam se deslocarem de suas casas até o ponto de espera. E nas estradas mais movimentadas correm risco extremo de morte, pois ficam expostos até chegarem ao ponto de espera.

Além dos infortúnios climáticos na época da seca os alunos do campo enfrentam muita poeira e um sol escaldante, na época do frio sofrem com as baixas temperaturas ou na época das águas enfrentam muita lama e chuva para chegarem aos pontos de esperas de onde serão transportados até a escola.

Grande parte dos estados e municípios que se beneficiam do PNATE fazem a contratação de serviço terceirizado para atender o transporte escolar. Esse serviço é contratado por meio de licitação, porém o que chama a atenção para esse procedimento é a quantidade de denúncias a nível nacional, divulgadas pela mídia, envolvendo casos de irregularidades nesse tipo de contratação: preços muito acima da média pelo quilômetro rodado; licitações parciais, onde a alternância das empresas contratadas praticamente não existe, denúncias de empresas laranja, criadas somente para participar das licitações, forjando uma concorrência. A consequência disso é uma prestação de serviço inadequado sem qualidade. E quem sofre é o aluno do campo, ao ser transportado por veículos impróprios, sem segurança, que oferece riscos a integridades dessas crianças.

Observa-se que esses percalços por que passam os alunos da educação do campo, trazem prejuízos à identidade cultural, à aprendizagem e a formação e desenvolvimento cognitivo, por perderem a infância durante longos trajetos até as escolas polarizadas e em muitos casos até as escolas urbanas.

Mesmo com tantos problemas enfrentados pelos sujeitos do campo para conseguirem o direito a educação, muitas famílias não se subordinam aos desejos latifundiários, e continuam com suas pequenas propriedades no campo. Porém o imperialismo sempre encontra um meio de continuar sua dominação sobre a classe proletária. E faz uso de estratégias ideológicas, uma dessas estratégias e fortalecer a ideia que o campo é sinônimo de atraso, retrocesso ao contrário da cidade vista com olhar positivo. E assim as políticas educacionais seguem essa ideologia, são desenvolvidas para o meio urbano e posteriormente levadas para o campo.

Com essa visão de superioridade do meio urbano o que resta para os alunos do campo é aceitar essa imposição e são transportados para estudar na cidade. Vivenciando uma prática contrária ao campo e em muitas situações se afastam de tal forma da sua realidade que abandonam o campo e vão morar na cidade.

As escolas polarizadas estão localizadas no campo, porém seguem um Projeto Político pedagógico urbanocêntrico, que são construídos de maneira inerente à histórica luta de resistência camponesa.

Para que se efetive uma escola do campo que atenda os objetivos da educação do campo, é necessário repensar o seu projeto político pedagógico. Caldart (2004) conceitua que a visão de educação do campo está em construção, porém já estão incorporadas ao nosso ideário algumas questões/posições, que auxiliam na construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, são elas: A educação do campo é incompatível com o modelo de agricultura capitalista (latifúndio e agronegócio), ela combina com reforma agrária, com agricultura camponesa, com agroecologia popular; ela tem um vínculo de origem com as lutas sociais camponesas e defende a superação da antinomia rural e urbana e da visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano; A Educação do Campo participa do debate sobre desenvolvimento, assumindo uma visão de totalidade, em contraposição à visão setorial e excludente que ainda predomina em nosso país e reforçando a ideia de que é necessário e possível fazer do campo uma opção de vida digna.

Não é do interesse capitalista possibilitar a construção dos projetos políticos pedagógicos das escolas do campo, pautados nas questões/posições citadas anteriormente, pois estariam oportunizando aos sujeitos do campo a luta contra a hegemonia capitalista.

Percebe-se as tentativas imperialistas de enfraquecer a identidade e cultura dos camponeses por meio de políticas públicas que afastam os jovens e adolescentes de suas comunidades, tradições e cultura. De acordo com Fernandes (1999) o campo necessita de uma escola com projeto de educação que contribua para a realidade camponesa, que colabore para o desenvolvimento da agricultura familiar, que defenda os interesses, a política, a cultura e economia da agricultura camponesa.

Os anseios capitalistas nas entrelinhas do Programa EMItéc – Ensino Médio com Intermediação Tecnológica

Mais recentemente, apresentado como uma alternativa de acesso à educação no campo com ênfase o Ensino Médio, sob a justificativa de superar o obstáculo da extensão territorial, a carência de docentes habilitados em localidades longínquas foi implantado em 2011, no estado da Bahia, pela Secretaria Estadual de Educação o EMItéc (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica), que é um programa que faz uso de uma rede de serviços de comunicação multimídia que integra dados, voz e imagem, se constituindo em uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos que, prioritariamente, moram em localidades distantes (ou de difícil acesso) em relação a centros de ensino-aprendizagem onde não há oferta do Ensino Médio, além de atender a localidades que tenham deficiência em profissionais com formação específica em determinadas áreas de ensino. O Ensino Médio ofertado pelo EMItéc tem carga horária total de 3.000 (três mil) horas/aula, distribuídas em 3 (três) anos, nos turnos matutino, vespertino e noturno.

Conforme explicita Coutinho (2016) O desenvolvimento da metodologia pedagógica de intermediação tecnológica no Ensino Médio iniciou na Bahia com a implantação em 2007 do programa EMC@mpo, que tinha como objetivo de ofertar o Ensino Médio para as populações do campo do estado baiano e inspirado no modelo da alternativa pedagógica de intermediação tecnológica no Ensino Médio e que estava dando bons resultados no Estado do Amazonas. Em 2011, devido à necessidade da Secretaria Estadual de Educação em ampliar a oferta de Ensino Médio para outras modalidades: indígenas, quilombolas, MST e sistema penitenciário o Programa EMC@mpo foi substituído, e com isso, teve seus princípios

reformulados, tornando-se o Programa EMITec (Ensino Médio com Intermediação Tecnológica). Manteve-se o objetivo de ser uma alternativa pedagógica para atender a jovens e adultos, residentes, prioritariamente, em localidades distantes ou de difícil acesso, em relação às escolas localizadas nos centros urbanos, onde não há oferta de Ensino Médio. Difere do EMC@mpo, na medida em que não mais adota, em seu currículo, as especificidades e contextualizações da educação do campo, e torna-se uma metodologia de oferta do Ensino Médio à distância, com uma matriz curricular comum a essa etapa da Educação Básica.

Na operacionalização do EMITec os conteúdos são veiculados por meio de uma moderna plataforma de telecomunicações com aulas ao vivo, através de solução tecnológica desenvolvida especialmente para o programa, que inclui possibilidades de videoconferência e acesso simultâneo à comunicação interativa entre usuários empregando IP (Internet Protocol), por satélite VSAT (Very Small Aperture Terminal). Outro recurso tecnológico usando no programa é uma plataforma de acesso pelos alunos. As aulas ocorrem de segunda a sexta-feira, excepcionalmente com sábados letivos, conforme disposto no cronograma de cada turno e a carga horária exigida por lei. O horário das aulas está estruturado em tempos de aprendizagem que compreendem o período em que os estudantes estarão nos espaços educativos, com aulas presenciais.

A escola que acolhe o Programa necessita de adaptação na estrutura física e na rede lógica. As salas são equipadas com antena VSAT bidirecional, roteador-receptor de satélite, cabeamento estruturado (LAN), microcomputador, webcam com microfone, TV LCD com no mínimo 37 polegadas, impressora a laser, nobreak, acesso à internet em banda larga via satélite e ar condicionado.

A docência do Programa EMITec, é protagonizada por dois profissionais da educação: o professor especialista e o professor-mediador. Os professores especialistas, não moram no meio rural, o que contribui com distância entre eles e seus alunos, apresentando uma discrepância entre o conteúdo e o público-alvo a que esse Programa se destina, visto que desconhecem a diversidade na qual os discentes estão inseridos. De acordo com Coutinho (2016) os professores especialistas que fazem parte do programa, caracterizam-se pelos seus currículos e vivências em escolas públicas e particulares, de maneira que o cunho dado às aulas é estritamente urbano, embora seu público seja altamente heterogêneo. Já os mediadores têm formações diversas, mas as exigências do Programa fazem com que obedeçam a certos pré-requisitos básicos, tais como residir nos limites dos territórios, ter conhecimento das

especificidades metodológicas e tecnológicas, possuindo, ainda, preferencialmente, licenciatura plena, além de conhecimentos sobre as questões relacionadas à realidade local. As funções do professor especialista e do professor mediador são distintas. O diálogo estabelecido por eles é somente para esclarecer alguma dúvida do discente.

Coutinho (2016) deslinda que o professor-mediador tem uma função estritamente técnica, administrativa e de gerenciamento de situações específicas da comunidade, estabelecendo o intercâmbio com a comunidade, escola e a gestão municipal, atuando de forma presencial ele medeia os alunos, sendo responsável pela sua motivação, orientação das atividades, monitoramento e correção das avaliações. A prática docente ocorre de maneira incomum, pois não é responsável diretamente pelas aulas, não obstante, nesse cenário, estabeleça a interação entre professores especialistas e alunos.

A implantação do Programa EMItéc está sendo amplamente difundida no território brasileiro, e diversos municípios e secretarias estaduais de educação estão investindo nesse modelo de oferta para o Ensino Médio para atender a jovens e adultos, residentes, prioritariamente, em localidades distantes ou de difícil acesso. Porém o que se constata é que o programa está atendendo em sua maioria as comunidades do campo.

Na atualidade é perceptível a importância do recurso tecnológico em todas as áreas, haja vista que as tecnologias foram desenvolvidas por meio de conhecimentos construídos pelo homem e toda humanidade deveria ter acesso a elas, não seria diferente para a educação. A utilização do recurso tecnológico é um elemento de propagação de informação eficaz e não pode ser ignorado, pois ele diminui distâncias geográficas. Entretanto, o fato do Programa em questão manter uma matriz generalizada para todos os públicos atendidos, e ser ministrado por professores especialistas que estão nos estúdios e não vivenciam a realidade local, sendo assim impossibilitada a percepção das especificidades dos estudantes e sem a inserção de saberes locais no currículo, sem a contextualização, o ensino oferecido pelo programa não atribui sentido para os estudantes àquilo que aprendem de forma abrangente, com a finalidade de evitar a fragmentação, a compartimentação e a exclusão no processo de ensino aprendizagem.

A educação do campo deveria ser pensada a partir dos interesses daqueles que a ela se destina. Isso não significa que a educação ofertada no campo tem que ser diferente da ofertada em outros meios, e sim que os estudantes do campo tenham condições de igualdade aos estudantes da zona urbana para a aquisição dos conhecimentos historicamente construídos. Diante disso, para a educação do campo é necessário um currículo que contextualize e

contemple as necessidades da comunidade local, estabelecendo um diálogo direto entre o local e o global, com profissionais preparados, lançando mão de metodologias adequadas a realidade do camponês. Necessidade que não é atendida pelo Programa EMItéc.

Outro ponto que fica claro, é a terceirização da docência, pois em suas diretrizes o programa explicita que seu objetivo é promover o ensino para as comunidades com carências de docentes formados em áreas específicas. Os governos preferem investir na aquisição e implantação do programa ao invés de estimular a formação docente e a contratação de professores das áreas específicas. Coutinho (2016) esclarece que o professor mediador “possui vínculo empregatício com a Prefeitura ou assume um contrato emergencial com a rede estadual. Nessas duas situações não conta com segurança ou estabilidade, ficando à mercê dos desmandos dos governantes locais”. Evidenciando assim que a existência dessa função, aparenta ser um mero quesito para o programa alegar que leva em conta a realidade local vivenciada pelos discentes.

É inegável que o programa tenha pontos positivos, contudo a sua implementação deve ser discutida com a comunidade, não simplesmente imposta e adquirida sem a contextualização com a realidade local de cada localidade, como vem acontecendo.

Outra situação que deve ser considerada, com relação a implantação do Programa EMItéc, diz respeito as condições dos equipamentos necessários para a execução dele e também da infraestrutura dos ambientes utilizados para seu desenvolvimento. Nas áreas rurais o programa é implantado em escolas já existentes ou em salas e espaços cedidos pela comunidade local. E seria necessário no mínimo que a parte estrutural existisse em condições razoáveis, mas na maioria das vezes são inexistentes ou funcionam em estado de precariedade, em estruturas inapropriadas, ausências de biblioteca, quadra esportiva, laboratório de informática, salas compatíveis a idades dos alunos e modalidades de ensino, sinal de internet precário, falta de energia elétrica, entre outros.

O poder público não investe para que a educação do campo aconteça nos moldes da educação regular e optam pela implantação de programas como o EMItéc, mas mesmo assim não investem na parte estrutural, e não oferecem condições mínimas para que o direito a educação realmente se efetive.

Na conjuntura apontada, percebe-se, mesmo indiretamente, a presença do ideário capitalista, ao explorar os docentes envolvidos no programa e ao reduzir custos com a contratação de profissionais. Também ao precarizar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes com intuito de formação de mão de obra que tenha os conhecimentos suficientes

para atender o mercado de trabalho e para os camponeses que continuam no campo, conhecimento suficiente para que eles façam parte da lógica capitalista na aquisição de produtos químicos e agrotóxicos.

CONCLUSÃO

As discussões sobre as políticas públicas em torno da educação do campo são amplas, contudo esse estudo apresentou-se de maneira sucinta e ainda não determinada, uma vez que várias políticas devem ser consideradas para obtermos um resultado mais significativo.

Com ele pode-se compreender que as políticas públicas e programas voltados para a educação do campo, são formuladas sobre a influência de organismos multilaterais como o Banco Mundial, que representa objetivos imperialistas.

Foi possível perceber que a educação do campo originou-se num processo de luta dos movimentos sociais para resistir à expropriação de terras e por ter esse vínculo de origem com as lutas sociais camponesas, ela se contrapõe ao modelo defendido pela hegemonia capitalista. Por esse motivo o imperialismo utiliza das mais diversas estratégias para enraizar a sua dominação.

Assim sendo, vale ressaltar que o propósito desse estudo é a construção do conhecimento científico, que ele possa contribuir com discussões e continuidade acerca do tema educação do campo e políticas públicas, promovendo assim a luta pela unificação de classes.

REFERÊNCIAS

ARROYO. Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de educadores (as) do campo**. Cad. Cedes, vol. 27, n.72, maio/ago. 2007, p. 157-176.

BRASIL. Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4o da Lei no 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 9 de junho 2004b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm>. Acesso em: 12 maio de 2017.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Monica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília:

Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação do Campo, n.5). p.10-31.

COUTINHO, Susiara Moreira Reis. **Ser professor do Ensino Rural: Condições de trabalho da professora mediadora do EMÍtec**. Salvador, 2016. 242f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Faculdade de Educação. Universidade do Estado da Bahia. 2016.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo. In: ARROYO, Miguel Gonzales; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília: Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma educação básica do campo, n.2). p.43-55.

FREITAS, Helana Célia de Abreu; MOLINA, Monica Castagna. **Avanços e desafios na construção da educação do campo**. Brasília: Em aberto, vol. 24, n. 85, abr. 2011, p. 17 – 31.

LÊNIN, Vladimir I. **O imperialismo: fase superior do capitalismo**. Tradução de Olinto Beckerman. 4. ed. São Paulo: Global, 1987.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli Salete. et al. (Org.). **Dicionário de educação no campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Expressão popular, 2012. p. 326 – 333.

PEREIRA, João Márcio Mendes. **O Banco Mundial e a construção político-intelectual do “combate à pobreza”**. Topoi, v. 11, n. 21, jul./dez. 2010, p. 260 – 282.

SOUZA, Marilsa Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014. 328 p. (Temas em Educação Escolar, n.19).

ZINET, Caio. **Nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil**. Disponível em: <<http://educacaointegral.org.br/reportagens/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-brasil/>>. Acesso em 15 de maio de 2017.

Recebido para publicação em junho de 2017

Aprovado para publicação em junho de 2017